

Educación Física escolar y danza: percepciones de profesores en la enseñanza fundamental*

Neusa Dendena Kleinubing **

Maria do Carmo Saraiva ***

Resumen: Este artículo presenta datos y discusiones de una investigación que se propuso comprender la percepción de profesores de Educación Física en la enseñanza fundamental con relación al contenido de la danza en sus clases. Los datos recogidos apuntan, especialmente, a cuestiones relacionadas a la formación inicial y a sus implicaciones en el tratamiento de dicho contenido en la escuela. Se destacó la negligencia con respecto a la enseñanza de la danza entre los contenidos de la educación física, lo que refuerza la necesidad de ampliar y profundizar las discusiones que indiquen un camino para que la enseñanza de la danza realmente se haga efectiva en el ámbito escolar.

Palabras clave: Danza. Educación Física. Enseñanza fundamental.

1 INTRODUCCIÓN

Se observa, en la actualidad, un gran número de investigadores que estudian el fenómeno de la danza en el contexto de la educación, discutiendo cuestiones vinculadas a la legitimidad de la danza en el campo de la Educación Física, así como los aportes de dicha práctica corporal como experiencia estética.

El aumento de las investigaciones que enfocan la danza refleja la importancia que esa temática, por mucho tiempo descuidada por la escuela y por los profesores, ha adquirido. Cuestiones vinculadas al currículo (BRASILEIRO, 2003), al

* N. de la T.: La Enseñanza Fundamental, en Brasil, es una de las etapas de la educación básica y comprende 9 años.

** Profesora de la Universidad Comunitaria Regional de Chapecó - UNOCHAPECÓ. Chapecó, SC, Brasil. E-mail: neusadk@gmail.com

*** Profesora de la Universidad Federal de Santa Catarina - UFSC. Florianópolis, SC, Brasil. E-mail: marcarmo@terra.com.br

contexto educativo (MARQUES, 2001, 2005) y a la danza como experiencia estética (SARAIVA *et al.*, 2005a, 2005b) se han discutido en investigaciones que abordan dicho fenómeno, que insiste en «hacerse presente» en la escuela, a pesar de que muchos profesores no se responsabilizan por la orientación de la danza en el ámbito escolar.

Con esta investigación, se pretende contribuir con las discusiones acerca de la danza y de su papel en la escuela, presentando datos recogidos en una investigación que buscó identificar la percepción de profesores de educación física, en la enseñanza fundamental, con relación al contenido de la danza en sus clases.

2 METODOLOGÍA: DEL CAMINO Y DE LOS SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

Fue con el objetivo de entender y, sobre todo, de introducir cuestionamientos sobre la danza en el currículo de la educación física escolar que se planeó escuchar las voces de quienes hacen efectiva la Educación Física en el contexto escolar: el profesor y la profesora de Educación Física.

La construcción de la historia de dicha asignatura en la escuela se concreta por la praxis de los profesores con relación a sus alumnos y con relación al contexto histórico-social en que la misma se hace efectiva. Por lo tanto, más que describir y situar las ideas de los profesores investigados, el desafío es el de percibir los mensajes implícitos, las dimensiones contradictorias y los temas silenciados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), pero latentes, en los datos ofrecidos por los autores de la investigación mencionada, buscando entender los textos y los contextos de la problemática de la danza en la escuela.

En función de ese propósito, se llevó a cabo una investigación interpretativa, que propone la comprensión de los significados en el ámbito de la realidad natural de interacciones sociales y cuyo foco son los aspectos singulares,

imprevistos y diferenciados, de acuerdo con Pérez Gómez (1998). Esa actitud interpretativa¹ ante el texto de la investigación nos permitió sumergirnos en la complejidad de dicha cuestión, que presenta sus interfaces con la realidad social y, a partir de los datos recogidos, emergieron varios análisis.

La investigación se configuró a partir del entendimiento de que la danza —como elemento de la cultura de movimiento, fenómeno que, en su génesis, presenta una riqueza de posibilidades en vivencias corporales, sociales y afectivas— tiene un papel especial en la formación humana. La danza posibilita experiencias estéticas que promueven «la ampliación de la sensibilidad, como la capacidad de percepción del mundo, haciendo posible vivirlo, reflejarlo y recrearlo» (SARAIVA *et al.*, 2005b, p. 61).

A partir de la conciencia de ese hecho, las inquietudes prosiguieron en el sentido de explorar y buscar sentidos/significados en la praxis de los profesores de Educación Física con vistas a comprender el presente y poder proyectarse hacia el futuro de la danza en la práctica escolar.

Para la recogida de datos se elaboró un cuestionario semiabierto, con preguntas relativas a la formación y a la práctica pedagógica de los profesores. Primero, ese instrumento de investigación pasó por un estudio piloto a fin de evaluar el alcance de las preguntas con relación a su objetivo. Acto seguido, se reestructuraron algunas cuestiones y, recién entonces, se dio inicio a la recogida de datos con los sujetos de la investigación.

El campo de investigación se configuró a partir de la intención de obtener una muestra que pudiera, de alguna forma, representar las diferentes realidades de las escuelas municipales. Así, se incluyeron 7 escuelas, de las cuales 2 se consideran de gran porte (de 700 a 1.000 alumnos), 2, de

1 Pérez Gómez (1998) indica ese tipo de investigación en oposición al enfoque positivista, que, en general, busca la generalización abstracta de verdad duradera independiente del contexto.

mediano porte (de 300 a 700 alumnos) y 3, de pequeño porte (de 90 a 300 alumnos). Esos datos fueron proporcionados por la Secretaría de Educación del municipio.

La investigación involucró a todos los profesores de Educación Física de dichas escuelas, que totalizaron 16 profesores: 7 hombres y 9 mujeres. De ellos, 3 presentaron edades entre 18 y 27 años, 11, entre 28 y 37 años y 2, entre 38 y 47 años. Todos residen en el municipio de Chapecó, Santa Catarina.

En cuanto al nivel escolar en el que actúan los investigados, su actuación se extiende desde la Educación Inicial hasta los años finales de la Enseñanza Fundamental. Siete profesores actúan en la Educación Inicial y años iniciales (1° a 4° año), 5 profesores dan clases a alumnos de 5° a 8° año de la Enseñanza Fundamental y otros 4 actúan en todos esos niveles.

El ítem siguiente se refirió a la relación de los investigados con la asignatura Danza en el período de la formación inicial. Entre los profesores, 11 señalaron que, en el currículo de su curso de grado, constaba la asignatura Danza y, de ellos, 9 afirmaron que los contenidos vividos en la formación fueron significativos. Solo 2 consideraron que la asignatura en cuestión no se trabajó de forma significativa en sus cursos de grado. Los otros 5 informaron que no habían tenido Danza, pero sí otras asignaturas de contenidos aproximados que contenían algunos elementos relacionados, como Actividades Rítmicas, Gimnasia Rítmica y Folclore.

Las cuestiones siguientes del cuestionario tenían que ver con la problemática central de la investigación, el contenido relativo a la danza en la asignatura de Educación Física, y lo que se buscó por su intermedio fue visualizar la realidad de dicho contenido en la escuela y la relación del profesor con la danza en su enseñanza. En cuanto a este ítem, 11 profesores respondieron que trabajaron con danza, pero no de forma sistemática. Esos profesores relatan que la utilizan normalmente cuando hay algún evento o fecha

conmemorativa. Los otros 5 profesores informaron que trabajan la danza en sus clases de Educación Física.

Esos primeros datos caracterizan al grupo de profesores, situándolos en el escenario de investigación y, a partir de las referencias sobre su formación relacionada a la danza, se emprendió el análisis de las respuestas de los profesores, buscándose sus divergencias y sus ideas en común. También se intentó leer las entrelíneas de esos datos, aquí en el formato de *intervenciones escritas*, aspirando a hacer el ejercicio que Freire (1996) enseñó, pues, a final de cuentas, el espacio pedagógico y la práctica pedagógica son textos que deben leerse, interpretarse, escribirse y reescribirse constantemente.

3 LA DANZA EN LA ESCUELA: TENSIONES ENTRE VIVENCIA Y FORMACIÓN

En el proceso de análisis de los datos, surgieron varios elementos significativos para la comprensión del problema y, en este texto, se presenta la cuestión central puesta de manifiesto en las respuestas de los profesores: la implicación de la formación inicial.

Varios profesores investigados afirmaron que tuvieron Danza en su currículo de Educación Física, pero que los contenidos de esa asignatura no fueron significativos para ellos, lo que llevó a la necesidad de entender el *porqué*. Según algunas respuestas, para esos profesores, los contenidos no fueron significativos porque el contacto con la danza «solo en un período del grado, fue muy apresurado» (Profesora M) y también porque «podrían haberlo ampliado más, para aprovecharlo más en las escuelas» (Profesora E).

Esas evidencias se acercan a los resultados arrojados por la investigación realizada por Saraiva *et al.* (2007), en la cual los profesores también señalan la falta de vivencia en danza, tanto en la vida personal como en la formación inicial, como elemento limitador para el desarrollo de dicho contenido en

sus clases. Sin embargo, algunos profesores de esta investigación informaron que los contenidos trabajados en la asignatura de Danza en el grado fueron significativos y que, en algunos casos, «se trabajó bastante la cuestión de la expresión corporal» (Profesora A).

Con relación a los contenidos tratados en la asignatura de Danza en los cursos de Educación Física, caben algunas consideraciones. Primero, se entiende que la organización curricular de los cursos de Educación Física no posibilita la profundización de técnicas específicas de estilos de danza, así como se entiende que ese no debe ser el objetivo de la formación. No obstante, hay posibilidades, como se ha demostrado en otros estudios, desde las perspectivas de la Danza-educación o Danza-improvisación², de entender la danza como experiencia, en la cual «otra forma de vida se revela en movimiento», en las palabras de Saraiva (2002, p. 239), configurando otra forma de ser y estar en el mundo, que es la simbolización de lo vivido y/o imaginado, posible para todas las personas.

En ese sentido, la experiencia *en la y de la* danza debe ser comprendida como posibilidad de representación de las experiencias vividas: un proceso relacional del cuerpo en movimiento, que, constituyendo el fenómeno de la danza, debe ser visto como un modo diferente, o sea, como otra forma de vivir y presentarse en el mundo. Ese pensamiento implica la idea de que, al experimentar la danza, somos capaces de expresar, de modos singulares, el entendimiento que tenemos del mundo que nos rodea, así como somos capaces de expresar nuestras emociones y sentimientos sin, necesariamente, dominar una técnica específica de danza. Así, contemplamos la danza que se discute y trabaja en el ámbito de la educación y, en educación, de la educación física, como aquella que posibilita a los sujetos presentar sus puntos de vista con relación a sus mundos construidos a partir de sus experiencias, ya que «la relación de cada persona con la danza es algo

2 Ver Fiamoncini y Saraiva (1998), Soares et al. (1998), etc.

diferenciada de acuerdo a su vivencia subjetiva y realidad social» (SARAIVA, 2005, p. 232).

Desde esa perspectiva, la formación de los profesores debe plantearse a partir de conceptos y entendimientos de danza que comprendan la *experiencia estética* como eje central del proceso, pues en ella radica el desarrollo de la sensibilidad, que puede desbloquear potencialidades del ser humano. Ese tipo de experiencia desarrolla la «conciencia estética, que no es prerrogativa de los artistas, sino de todos los que osen nuevas posibilidades» (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 71).

La danza concebida en esa dimensión podría disminuir la sensación de incapacidad de los profesores de Educación Física para trabajar con la danza en sus clases. Afirmativas como «no tener conocimiento y vivencia suficiente para desafiarme a trabajar de forma eficiente la danza» (Profesor L) y «no estar preparado lo suficiente para conducir las clases» (Profesor I) serían menos frecuentes si pudiéramos percibir en el propio cuerpo la capacidad expresiva, representante de la facticidad humana, que integra tanto la estructura del sujeto como la estructura del mundo. Ese carácter concreto es pasible de redimensionarse por la experiencia de la danza.

Además de la falta de capacitación en la formación inicial, que los profesores expresan reiteradamente, también se señala «el enorme desinterés de los profesores por querer aprender a trabajar la danza» (Profesor P). Esa afirmación apunta a un factor que, a nuestro juicio, es uno de los mayores obstáculos para que la danza tome espacio y cuerpo en las escuelas. Eso se puede pensar por el lado de la formación permanente. Como varios profesores afirmaron no haber recibido formación suficiente en el grado, es fundamental buscar conocimientos adicionales a los recibidos en la licenciatura mediante cursos, investigaciones o libros. Y eso es válido no solo para la danza, sino también para cualquier contenido y/o asignatura. La producción de conocimiento en nuestros tiempos supera la de cualquier otra época de la

historia y la diseminación de ese conocimiento también se da de forma acelerada. Entonces, la falta de conocimiento puede ser subsanada, si no totalmente, por lo menos en parte, por medio de la formación permanente, que puede entenderse como participación en cursos de perfeccionamiento e, incluso, como actitud de autodidactismo. Otros estudios también apuntan a la falta de interés de los profesores como uno de los factores responsables de la negligencia con respecto a la enseñanza de la danza en las escuelas. En el estudio de Saraiva *et al.* (2007a, p. 152), se menciona que:

[...] las/los profesoras/es reconocieron que la danza ha sido descuidada en las unidades educativas y los motivos mencionados [...] fueron: la falta o precariedad de experiencias y vivencias prácticas en danza, en la vida personal y en la formación inicial (facultad) y la falta de voluntad, como desmotivador principal de un trabajo más efectivo en danza en las escuelas.

Sin embargo, datos de esta investigación apuntan mucho más a una posición efectiva de no afinidad con respecto a la danza o de no sentirse cómodos para desarrollar ese contenido, como lo expresa claramente la siguiente intervención: «no tengo una afinidad por la danza como la tengo para los deportes de cancha» (Profesor O). De la misma forma, algunas de las justificativas más incisivas para no enseñar danza en las clases de Educación Física fueron: «por falta de dominio del conocimiento sobre la danza y la expresión corporal» (Profesora F) o «por no tener mucho conocimiento» (Profesor I) y, también, «porque no me gusta y por sentir dificultad para trabajar con la danza» (Profesor P).

Las respuestas se califican como incisivas, porque los profesores, de cierta forma, se abstienen de dos condiciones fundamentales de la práctica educativa, que busca la dignidad de la condición humana, al manifestar un aparente conformismo. La primera es representada por la voluntad de ampliar los conocimientos, que lleva a la búsqueda permanente de formación, tan importante y decisiva para la

práctica pedagógica del profesor. Esta debe afirmarse como eterna acción-reflexión-acción, el hacer y el pensar sobre el hacer, como lo afirma Freire (1996), entendiendo ese movimiento como necesidad básica para una práctica docente crítica. En esa situación, el/la profesor/a adquiere una postura investigativa frente a las diferentes situaciones derivadas del proceso pedagógico, tomando conciencia de que no hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza (FREIRE, 1996).

La segunda cuestión dice respecto a la oferta necesaria, en el caso de la Educación Física, de un amplio campo de vivencias de las prácticas corporales en la contemporaneidad. Una mirada más atenta identificará que, en la actualidad, las prácticas corporales traspasan la línea del campo de los deportes. Actividades vinculadas a la naturaleza, a las artes marciales, volcadas al cuidado de la salud, solo para citar algunos ejemplos, exigen una nueva mirada del profesor de Educación Física, buscando comprender ese movimiento que, de modo general, busca (re)integrar el ser humano con su naturaleza biológica y cultural, individual y colectiva. Es importante resaltar el compromiso de la Educación Física con actividades que contribuyan a la formación de los sujetos. Ese aporte, necesariamente, pasa por la ampliación de las prácticas corporales, pues solo con prácticas corporales propias, que sean auténticas para el sujeto que las realiza, las descubre y las construye, es que él podrá percibirse como una totalidad, exigiendo constantemente un proceso de resignificación de sus movimientos a partir del contexto en el que se insertan. Se entiende que el repertorio de movimientos del sujeto trae consigo los nuevos lenguajes corporales polisémicos, que derivan del ambiente natural y social, que les atribuye numerosos significados, por lo que «el propio ambiente también se va reconstruyendo a partir de la experiencia y por medio del reparto, asumiendo nuevos sentidos» (SILVA; DAMIANI, 2005, p. 195).

Ese entendimiento hace comprender la importancia de ofrecer experiencias con prácticas corporales —y aquí se ve la

danza de modo especial— que aumenten el repertorio de movimientos de los sujetos, ampliando, así, el diálogo con el propio cuerpo y con el cuerpo del otro, profundizando el conocimiento del mundo del cual se forma parte. Es en ese sentido que, en el caso de la danza, algunos profesores y profesoras no deben sobreponer una actitud personal negativa a las posibilidades de un colectivo.

Es importante realzar que las afirmaciones sobre no enseñar la danza por «falta de afinidad», o sea, por falta de gusto, o por «sentir dificultad» en hacerlo fueron planteadas por profesores del sexo masculino. Tal vez ese sea un indicio del fuerte prejuicio que aún cerca la danza en lo que dice respecto a la participación de los hombres, ya que en la historia de la danza se ha afirmado que muchos bailarines fueron y/o son homosexuales (HANNA, 1999). No obstante, el análisis de aspectos como la homosexualidad en el ámbito de la danza no es foco de este texto, sino reflexionar sobre el fenómeno que concreta la danza, lo que le da visibilidad a ese lenguaje: el movimiento humano.

La danza se concreta mediante la transformación/resignificación del movimiento humano y este, sin dudas, es asexual. Tanto el hombre como la mujer utilizan los mismos grupos musculares en el momento de caminar, correr, saltar, nadar y también bailar y la distinción entre el movimiento, en ambos sexos, tanto puede depender «de la emoción que cada uno imprime a su expresión» (NANNI, 1995, p. 130), como de las «dificultades identificatorias en las prácticas corporales», como lo detectó Fraga (1995). En una investigación con adolescentes que fueron sometidos a un análisis comparativo entre las prácticas de fútbol y de la danza, el autor descubrió que

[...] el poder preponderantemente masculino reconocido en ese deporte por su temperamento agresivo, viril y competitivo pasó a diluirse entre los sexos con el transcurso de las actividades escolares, reblandeciendo dichas características en los

niños y enfatizándolas en las niñas con relativa frecuencia (FRAGA, 1995, p. 38).

De la misma forma, relata el autor, «la angustia de los muchachos disminuía en la misma proporción en la que se sentían más identificados con su papel en la danza» (FRAGA, 1995, p. 39), ya que se trataba de poner en escena la *dance music*, una danza que sufrió un proceso de desexualización, en la década de los años ochenta, como hoy sucede con la *street dance* o danza callejera.

De cualquier manera, vemos que, en estudios que ya datan de más de una década, se presentan posibilidades de reinterpretación de los papeles de género en la danza y, sobre todo, de resignificación de la danza para niños y niñas, ya que:

en cualquier cultura, ninguna práctica corporal motiva en sí misma las nociones sustantivas de sexo-género, no solo porque hay transformaciones a partir de una dinámica cultural, dentro de una misma sociedad, sino porque esas transformaciones nos remiten a una dimensión semántica que está contenida en el proceso de configuración de identidades sociales, aun aquellas que se fundan en papeles sexuales (FRAGA, 1995, p. 40-41).

De esa forma, se cree que el prejuicio se asocia a la idea de que la creatividad y la sensibilidad son «habilidades» asociadas al universo femenino, pensamiento diseminado por la sociedad moderna. Así, la referencia o el imaginario de la figura del hombre en la danza es una construcción histórico-social en la cual la lógica difundida de que el hombre que baila es homosexual, aunque infundada, lamentablemente, impera en el mundo masculino. Desde el trabajo de Leitão y Sousa (1995) sobre *O homem que dança...*, así como desde las interpretaciones clásicas occidentales de lo que «es apropiado para el hombre» y que nombran, eufemísticamente, todo lo que «no es apropiado» como atributos de los homosexuales (BURT, 1995), hasta nuestros días, vemos la danza ser interpretada como «emocionalmente» expresiva, un atributo

femenino, en el sentido común. De acuerdo a Burt (1995), algunas emociones son asociadas a la masculinidad, mientras otras parecen ser femeninas, de modo que los hombres dicen, con frecuencia, ser más racionales y tener más control sobre sus emociones que las mujeres.

Sin embargo, se debe puntualizar que algunos profesores, de cierta forma, sentían necesidad de profundizar o ampliar sus conocimientos referentes a la danza: «siento necesidad de mayores conocimientos para perfeccionar mi práctica pedagógica educativa, habría crecimiento profesional» (Profesor J) y «me gustaría trabajar la danza, pero no solo por trabajarla» (Profesor I). En esas intervenciones, se nota, también, además del déficit con relación a los contenidos de la danza, una cierta crítica, pues, cuando el profesor afirma «no solo por trabajarla» se refiere, posiblemente, al hecho de que la danza, a menudo, es fruto del libre quehacer «de las alumnas»³, sin orientación del/a profesor/a. Así, se observa en ese discurso el sentimiento de necesidad de saber qué se está bailando en vez de bailar cualquier música.

Desde esa perspectiva, experiencias han confirmado la formación permanente como una posibilidad real de aproximación de educadores con respecto al universo de la danza, mostrando que el/la profesor/a, a partir de la vivencia efectiva de la danza, es capaz de

percibir y comprender, también, cómo el movimiento se vuelve experiencia corpórea para sus alumnos, o sea, hace posible comprender las posibilidades, dificultades y anhelos presentes en la ejecución de las tareas, cuando estas se utilizan en la práctica pedagógica (SARAIVA, 2007a, p. 154-155).

3 Normalmente, cuando se realizan muestras de danza o cuando hay algún evento en la escuela, «las niñas» toman la iniciativa y organizan las coreografías para las presentaciones.

4 ¡NIÑOS NO BAILAN! ¡NO TENEMOS ESPACIO! ES NECESARIO SUPERAR ESOS OBSTÁCULOS

Los profesores investigados resaltaron la no participación de los niños en las actividades de danza. Para algunos docentes, uno de los obstáculos para la implantación de la danza en las clases de Educación Física es la «resistencia por parte de algunos, sobre todo niños» (Profesor H y Profesora J).

La falta de otras referencias de estilo de danza, más allá de las imágenes del ballet, que aún impregnan bastante el imaginario social como *la danza*, a pesar de las nuevas influencias, especialmente del *hip hop*, de la danza callejera, del *forró*, etc., más fuertes en grandes centros urbanos, ayuda a reforzar el estereotipo sobre el niño bailarín. Lo que nos parece más estimulador para iniciar a los niños en la danza y que algunos estudios ya han indicado (ARNOV, s/d; FRAGA, 1995; STINSON, 1998) es trasladar los movimientos corporales del universo del deporte a la danza. Esos movimientos exigen fuerza, vigor y pueden ser una estrategia utilizada por el/la profesor/a con el objetivo de proporcionar el primer contacto con ese lenguaje corporal. Stinson (1998a, p. 60) comenta su estrategia de clase:

con frecuencia empiezo las clases para niños de 10 años en adelante con actividades que impliquen la relación entre danza y deporte [...] se puede notar la supresa de los niños cuando descubren que les gusta bailar, por lo menos, ese tipo de danza.

También en el sentido de viabilizar la danza de una forma no intimidatoria para los niños, la autora, en otro trabajo, afirma ser «necesario, aunque no suficiente, empezar temprano, y enseñarles danza de una forma agradable a los niños y que no resulte amenazadora de su masculinidad» (STINSON, 1998b, p. 68). Eso es posible cuando se cree que la vivencia de la danza, ya en la edad preescolar, posibilita la ampliación de las referencias y experiencias corporales,

además de ayudar en el entendimiento de que esa actividad es compatible para ambos sexos, ya que la danza «tiene un papel significativo en las construcciones infantiles de los estereotipos masculino y femenino» (BOND, 1998, p. 50).

En un interesante trabajo, Bond (1998, p. 52) observó a un grupo de niños utilizando máscaras para cumplir sus papeles de bailarines. La autora revela que el uso de las máscaras permitió «alejar temporalmente las inhibiciones vinculadas al género y hacer emerger un sentido aumentado de individualidad». Esa puede ser otra estrategia que se puede utilizar con el propósito de acercar a los niños al universo de la danza, así como posibilitarles la danza callejera, que fue ampliamente difundida en nuestra cultura en los años 90. Ese estilo de danza explora habilidades como saltos, caídas, torsiones, grandes giros, movimientos rápidos y coordinados. Todos los movimientos que pueden acercar la danza al deporte, como también el redescubrimiento de la *capoeira*^{****}, que se deja ver como juego o danza, al ser igualmente rica en movimientos atléticos y una manifestación cultural genuinamente brasileña.

Sin dudas, las referencias que se tienen de danza son fundamentales en la opción de querer (y gustar) realizarla o no. Por eso, ese puede ser un primer camino para que los niños se sientan estimulados a bailar y, a partir de la primera experiencia, al darse cuenta de que no «dejaron de ser varones», puedan permitirse experimentar las diferentes posibilidades, disminuyendo el «desinterés e inhibición de la mayoría de los niños con respecto a la danza» (Profesor O).

Otra dificultad que se presenta para hacer efectiva la danza en la escuela, señalada por los profesores, fue la falta de un espacio adecuado para la realización de las clases. Esa falta de estructura fue realizada como obstáculo para la concreción de la danza:

**** N. de la T.: Danza y arte marcial introducida en Brasil por los esclavos de origen bantú.

somos tres profesores con tres grupos al mismo tiempo en la cancha. Falta una sala libre para utilizar. Así, solo se trabaja con danza para presentaciones en fechas conmemorativas y no como un contenido fijo (Profesora K);

«falta un espacio adecuado donde la intensidad del sonido pueda ser mayor, así como una sala de tamaño adecuado para el movimiento» (Profesor O). En estas dos intervenciones está implicada la representación de la imagen de una estructura ideal para el desarrollo de la danza. Todos conocen las condiciones precarias de la mayoría de las escuelas públicas de este país, pero, aunque las canchas tampoco tengan condiciones ideales para la práctica de deportes, estos no dejan de trabajarse en las clases de Educación Física.

Por eso, es necesario «pensar el espacio físico como un desafío constante para profesores que piensan una Educación Física que amplía sus referencias de conocimiento» (BRASILEIRO, 2002, p. 9), pero la experiencia de la/con la danza en espacios no convencionales —, o sea, espacios que no sean la clásica sala con piso de madera, barras y espejo— ya ha sido referida por diversos autores y, efectivamente, realizada por diferentes artistas/bailarines a lo largo de la historia. Saraiva *et al.* (2005b) aluden a diferentes espacios en los cuales se puede experimentar la danza. Canchas y bosque se transforman en escenarios que hacen surgir diferentes cuestionamientos con relación a la necesidad de un espacio «ideal» para la danza. Esa reflexión puede ayudar en el momento de planificar y organizar la danza teniendo en cuenta los espacios disponibles de la escuela.

5 DE LA UTILIDAD A LA LEGÍTIMA FORMA DE EXPRESIÓN

Otro punto importante de la investigación fue la búsqueda de desvelamiento de los posibles aportes del trabajo con la danza para el proceso educativo. Dos aspectos fueron

bastante resaltados por los profesores investigados: la danza como instrumento para el proceso de sociabilización y como facilitadora del desarrollo motor.

Para los profesores entrevistados, la danza «contribuye a la socialización, al desarrollo rítmico, percepción espacio-temporal, concentración, aptitudes físicas y a la desinhibición» (Profesor I); además de esas habilidades, potencia la «flexibilidad, agilidad, resistencia y coordinación motora» (Profesor J); y también «contribuye a la coordinación motora de miembros inferiores y superiores» (Profesor O).

Esas ideas representan las formas utilitarias frecuentemente atribuidas a la danza y usadas como justificativas para defender su presencia en cualquier programa/currículo. Aún resulta difícil entenderla como una forma de expresión o como otra forma de experimentar y *hablar* de las cosas que forman parte de nuestro mundo. Basados en una formación tecnicista, los profesores han notado con más facilidad las habilidades físicas y capacidades motoras en la danza que su potencial expresivo y comunicativo. Percibir el movimiento de danza como forma de potenciar o rendir más en una o diversas habilidades motoras es una manera reduccionista de comprender dicho contenido, así como la propia educación física. Las habilidades y capacidades deben ser consideradas, pero no pueden ser objetivos únicos de la proposición de actividades pedagógicas, pues, de ese modo, el profesor pasa a ser «un educador con muy poco de formador, con mucho más de *entrenador*, de *transferidor* de saberes, de *ejercitador de destrezas*» (FREIRE, 1996, p. 162, cursivas del autor).

Esa condición es realmente insuficiente cuando se idealiza una educación física crítica y emancipadora. Esa perspectiva comprende al sujeto en movimiento o al sujeto en su *moverse*, caracterizado por las «relaciones de sentido/significado entre ser humano y mundo que se establecen por el moverse, como una experiencia estética» (KUNZ, 2006, p. 20). No se niegan las características

intrínsecas del movimiento en danza (flexibilidad, coordinación, orientación espacio-temporal, etc.), que deben trabajarse como medios para la posibilidad de expresión, pero se entiende que se debe enfocar el objetivo principal, que es la experiencia del cuerpo en movimiento, volcada al ejercicio de la creación y colaborando al conocimiento de sí. Ese conocimiento, cuando profundizado, «permite una conciencia también ampliada del mundo y de nosotros mismos» (KUNZ, 2001, p. 51) y, así, comprendemos que el sujeto en movimiento *se entiende* con su mundo y, en ese diálogo, se puede (re)conocer como sujeto capaz de actitudes de interferencia en el mundo.

La danza como otra forma de lenguaje y como posibilidad de diálogo con el mundo y con el otro puede ser identificada en respuestas como: «la danza proporciona una forma diferente de exteriorizar sentimientos» (Profesor L); o cuando se afirma que la danza contribuye

a la expresión corporal al ofrecer nuevas posibilidades de movimientos creados, imitados, imaginados, en la disposición del intercambio de movimiento y contacto con uno o más individuos, de conocer diversos ritmos y apropiación de «su» bailar (Profesor O).

Esos entendimientos se acercan a lo que se cree ser la propuesta de la danza en el contexto escolar: una forma diferenciada de hablar sobre las cosas que nos constituyen, otra posibilidad de presentarnos en y para el mundo, una experiencia que nos permita encontrarnos y encontrar al otro a partir de las múltiples formas de moverse.

6 DANZA Y PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA: ENSAYO PARA UN ACERCAMIENTO

La capacidad de sensibilización y organización de las personas que comparten la experiencia de la danza, la

experiencia de ser cuerpos que bailan, hace que ellas se vuelquen hacia sus condiciones de sujetos que están en el mundo, constituidos y constituyentes de sus historias. En eso, la danza es

como una forma de expresión de la cultura corporal, siendo que el rescate de las posibilidades de expresión es importante para la toma de conciencia de nuestra situación en el mundo y para la búsqueda de la singularidad (individualidad) (SOARES; SARAIVA, 1999, p. 105).

Si la cultura corporal es la «denominación dada al amplio y riquísimo campo de la cultura que abarca la producción de prácticas expresivo-comunicativas, esencialmente subjetivas, externalizadas por la expresión corporal» (ESCOBAR, 1999, p. 91) y la danza, una forma de expresión de la cultura corporal —como resultado del conocimiento producido y acumulado con relación al cuerpo— no puede, entonces, ser descuidada como contenido de la Educación Física escolar.

En el análisis de los textos de los profesores sujetos de la investigación quedó de manifiesto que la danza es un contenido poco explotado en las clases de Educación Física por diversos motivos. Los más evidentes fueron la falta de conocimiento con relación a la técnica de la danza y la poca afinidad con respecto a ese contenido. Así, la danza, como todos los demás contenidos de la Educación Física escolar, necesita ser trabajada desde la perspectiva de la superación de la concepción técnica y de instrucción; necesita ser percibida como una forma de vivencia de las actividades liberadoras, de las actividades creativas que puedan llevar a los alumnos (y profesores) a un cambio de actitud ante la realidad excluyente y cruel que se presenta a toda la humanidad.

Como lo afirma Kunz (1999, p. 66),

lo que hay que pensar, con urgencia, para producir un cambio metodológico del enseñar, es una verdadera «terapia»

psicosocial para liberar a los profesores y alumnos de una concepción metodológica de enseñar centrada en la técnica y en la instrucción.

Se cree en la fuerza de los movimientos que surgen de los cuerpos y no en los movimientos impuestos a los cuerpos, encuadrados en un modo «técnico y correcto» de hacer, pues es deber del/a educador/a ver, escuchar y percibir a sus alumnos en su integralidad. En el momento en que el/la alumno/a crea y expresa un movimiento o, incluso, un «no movimiento», se debe estar atento a él/ella, a su historia, pues sus marcas están allí, presentes, realizándose en un sujeto concreto. En ese sentido, la danza puede ser una forma liberadora para la expresión de los cuerpos, pues el movimiento de danza «es el espacio exterior de la imaginación, que ese movimiento libera sentimientos y emociones, además de reflejar y expresar las transformaciones del ser en el todo» (FIAMONCINI; SARAIVA, 1998, p. 96).

Así, la preocupación debe fijarse en las oportunidades que se dejan de ofrecer a los alumnos cuando se eligen algunas pocas prácticas corporales en la concreción de la Educación Física, contribuyendo a la cristalización de conceptos y falsas verdades, como la de que esa asignatura se sustenta a partir de dos o tres modalidades deportivas. El profesor de Educación Física necesita saber que pertenece a los intereses objetivos de los alumnos «la posibilidad de conocer e interactuar con todas las diferentes manifestaciones de la cultura del movimiento que se puedan desarrollar en una clase de Educación Física (KUNZ, 1999, p. 67).

Contra poniéndose a ese entendimiento, algunos profesores demuestran no tener interés en profundizar sus conocimientos con relación a la danza, por diversos motivos, como el de estar su interés «dirigido a la Educación Física en la escuela a todas las áreas del deporte y porque la danza requiere un tiempo mayor y espacio adecuado» (Profesora B) o por estar «dirigiendo los estudios y profundizaciones al área del rendimiento» (Profesor C).

Se entiende, entonces, que, para esos profesores, la danza no es vista como un contenido de la Educación Física escolar. También quedó claro cuál es el entendimiento de Educación Física que aún está presente en la escuela, a saber, el de una actividad volcada casi que exclusivamente al desarrollo de los deportes competitivos y que queda, con frecuencia, restringida a los deportes más populares: fútbol, voleibol, balonmano y, cuando hay estructura, baloncesto.

No obstante, es importante resaltar que hubo un reconocimiento de que la danza contribuye en el proceso educativo, aun por parte de los que declararon no trabajar y/o no tener interés en ampliar sus conocimientos en ese contenido. Desde el punto de vista de la praxis, esos datos apuntan a una contradicción: aunque el profesor tenga conocimiento de que el contenido danza es un elemento importante para el desarrollo del alumno, no le posibilita la vivencia correspondiente.

Como ya se ha realizado, estudios señalan la importancia de la formación permanente para el fortalecimiento de la danza en la escuela y reafirman la necesidad de una constante búsqueda sobre los conocimientos de la danza que posibilitan, a partir de la vivencia propia, «mayor amplitud de conocimiento con relación al tratamiento metodológico de la danza en la escuela» (SARAIVA *et al.*, 2007b, p. 125).

Sin dudas, hay un largo camino para recorrer para hacer efectiva la danza en el contexto de la Educación Física escolar, pues aún falta a los profesores entendimiento y reconocimiento de la importancia de dicho contenido en las perspectivas de emancipación de los sujetos. Se entiende que la danza que debe estar presente en las clases de Educación Física es espacio de promoción de la creatividad y, sobre todo, de la sensibilidad, pautada en las posibilidades de escuchar, ver y apreciar lo que los otros cuerpos tienen para comunicar y expresar. Desde esa perspectiva, la danza se presenta como espacio-tiempo en el que se puede realizar el difícil ejercicio

de la tolerancia, al aceptar y reconocer al *otro* como parte fundamental para nuestro propio proceso de formación.

En ese sentido, la danza en la Educación Física, debe trabajarse a partir de la historia de movimiento de cada alumno/a y, por eso, en dicha propuesta, el/la profesor/a no necesita ser un/a bailarín/a, pues cabe a él/ella mediar los diálogos y orientar las tareas de movimiento. En ese proceso, la principal «habilidad» que el profesor de Educación Física debe «desarrollar» es la sensibilidad (cabe decir que eso no sirve solo para la danza): es necesario ser/estar sensible a las necesidades de comunicación de los/las alumnos/as, ser/estar sensible a las necesidades de ser escuchados/as, cuestionados/as, elogiados/as y comprendidos/as.

Es necesario hacer un esfuerzo para que la danza ocupe su lugar de derecho en la asignatura de Educación Física en la escuela, pues se trata de la experiencia propia del moverse, con todas las implicaciones manifiestas de ese fenómeno.

7 CONSIDERACIONES FINALES Y... PASOS INICIALES

Retomando las cuestiones que guiaron esta investigación, se puede comprender que aún hay mucha resistencia en cuanto a la práctica de la danza en las clases. Eso se justifica por diferentes motivos, siendo la falta de conocimiento referente a ese contenido el más mencionado. Es importante resaltar que en la matriz curricular de los cursos de grado en Educación Física hay otras asignaturas que también son impartidas, en uno o dos semestres —como algunos deportes— y no por eso dejan de impartirse en el contexto escolar.

Así, es posible preguntar: ¿por qué este tema precisa ser constantemente discutido? La respuesta puede ser la notoria negligencia con relación a la danza como contenido de la Educación Física escolar, lo que refuerza la idea de la necesidad de ampliar y profundizar esas discusiones a fin de

visualizar un camino para que la danza realmente se haga efectiva en el ámbito escolar.

Las principales ideas defendidas en este texto apuntan a la danza como experiencia estética (SARAIVA; KUNZ, 2003). Esa comprensión amplía las posibilidades de trabajo y ayuda a evitar el equívoco de enseñar la danza sin una orientación pedagógica y llama la atención hacia los modismos impuestos por los medios de comunicación, que «masifican» las referencias de lo que podemos llamar danza.

Superar esos entendimientos forma parte del ejercicio educativo que comprende, también, la autocrítica. Para desarrollar la danza desde esa perspectiva, el/la profesor/a de Educación Física no necesita ser un/a eximio/a especialista en danza. Es necesario que tenga sensibilidad para mediar y dirigir el trabajo, en el cual él/ella mismo/a puede (y debe) estar viviendo la experiencia del descubrimiento, de la creación del movimiento, atribuyéndole un significado, un sentido, que es la expresión de su corporeidad. Dejar de brindarles la oportunidad a los alumnos de la experiencia de la danza es dejar una laguna tanto en su proceso educativo como en su desarrollo personal.

La conclusión transitoria de esta investigación es la de que hay necesidad de avanzar mucho en el papel de educador-investigador. Se necesita aprender a convivir y a trabajar con la inseguridad, ya que, en la realidad actual, pretender tener certezas es bastante utópico, pues lo que era una certeza ayer, comienza a ser una duda hoy. En ese sentido, hay que desafiarse continuamente para superar obstáculos y dificultades; para que estas, «con creatividad y persistencia, se conviertan en oportunidades» (Profesora N).

Posiblemente, uno de los puntos relevantes de esta investigación fue proporcionar al profesor participante un momento de reflexión en cuanto al trabajo con la danza en la escuela. Se quiere creer que este estudio pueda haber sensibilizado a los profesores en el sentido de promover un autocuestionamiento y, tal vez, recordarles que ese contenido

es capaz de enriquecer la experiencia corporal de los alumnos al abrir nuevos espacios de comunicación y posibilitar, así, nuevas formas de lenguaje con los demás y con el mundo. En fin, es la esperanza de ver ese contenido tomar cuerpo y «los cuerpos en la/de la escuela».

Physical Education and Dance: perception of teachers in elementary school

Abstract: This article presents data and discussions of a research that aimed to understand the perception of physical education teachers in relation to the subject dance in physical education classes. The data collected points, especially, to issues related to the initial education and its implication in the way of dealing with this subject in school. It was stood out the neglect with the teaching of dance among the subjects in physical education. It reinforces the necessity of extend and deepen the discussions so that dance becomes really effectual in school.

Keywords: Dancing. Physical Education. Education, primary.

Educação Física escolar e dança: percepções de professores no ensino fundamental

Resumo: Este artigo apresenta dados e discussões de uma pesquisa que objetivou compreender a percepção de professores de educação física no ensino fundamental, em relação ao conteúdo dança nas suas aulas. Os dados coletados apontam, especialmente, para questões relacionadas à formação inicial e suas implicações no trato com esse conteúdo na escola. Destacou-se a negligência com o ensino da dança entre os conteúdos da educação física, o que reforça a necessidade de se ampliar e aprofundar as discussões que indiquem um caminho para que a dança realmente se efetive no âmbito escolar.

Palavras-chave: Dança. Educação Física. Ensino fundamental.

REFERENCIAS

ARNOV, Mike. Ensinando dança através dos esportes. **Revista Dançar**, s/d.

BOND, Karen. Como “criaturas selvagens” domaram as distinções de gênero. **Proposições**, Campinas, v. 9, n. 2, jun., 1998.

BRASILEIRO, Livia Tenório. O conteúdo “dança” em aulas de Educação Física: temos o que ensinar? **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 6, n.1, p.45-58, 2003.

_____. O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo dança em aulas de educação física na perspectiva crítica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p.5-18, set./dez., 2002.

BURT, Ramsay. **The male dancer: bodies, spectable, sexualities**. London: Routledge, 1995.

ESCOBAR, Micheli O. Cultura corporal na escola: tarefas da educação física. **Motrivência**, Florianópolis, dez., 1999.

FIAMONCINI, Luciana; SARAIVA, Maria do Carmo. Dança na escola: a criação e a coeducação em pauta. In: KUNZ, Elenor (Org.). **Didática da educação física**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

FRAGA, Alex Branco. Concepções de gênero nas praticas corporais de Adolescentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 2, n. 3, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HANNA, Judith. **Dança, sexo e gênero: signos de identidade, dominação, desafio e desejo**. Tradução de Mauro Gama. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

KUNZ, Elenor. A imprescindível necessidade pedagógica do professor: o método de ensino. **Motrivência**, Florianópolis, v. 9, n. 13, p.63-81, nov., 1999.

KUNZ, Elenor (Org). **Didática da educação física I**. Ijuí: UNIJUI, 1998.

_____. **Didática da educação física II**. Ijuí: UNIJUI, 2001.

KUNZ, Elenor; TREBELS, Andreas H. (Org.). **Educação física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.

LEITÃO, Fatima C. do V.; SOUSA, Iracema S. O homem que dança... **Motrivência**, Florianópolis, v. 7, n. 8, p.250-259, dez., 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Dançando na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NANNI, Dionisia. **Dança-educação: princípios, métodos e técnicas**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SARAIVA, Maria do Carmo. **Dança e gênero na escola**: formas de ser e viver mediadas pela educação estética. 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade do Movimento Humano, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2003.

_____. O sentido da dança: arte, símbolo, experiência vivida e representação. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p.219-241, set./dez., 2005.

SARAIVA, Maria do Carmo *et al.* Dança e seus elementos constituintes: uma experiência contemporânea. *In*: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (Org.). **Práticas corporais**, Florianópolis, v. 3, p.115-133, 2005a.

_____. Ensinar e aprender em dança: evocando as “relações” em uma experiência contemporânea. *In*: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (Org.). **Práticas corporais**, Florianópolis, v. 2, p.61-78, 2005b.

_____. Alguns significados e contextos na análise da dança numa pesquisa-ação. *In*: FALCÃO, José Luiz; SARAIVA, Maria do Carmo (Org.). **Esporte e lazer na cidade**: a prática teorizada e a teoria praticada. v. 2. Florianópolis: Lagoa, 2007a.

_____. Vivências em dança. Compreendendo as relações entre dança, lazer e formação. *In*: FALCÃO, José Luiz; SARAIVA, Maria do Carmo (Org.). **Esporte e lazer na cidade**: a prática teorizada e a teoria praticada. v. 1. Florianópolis: Lagoa, 2007b.

SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina. As práticas corporais em foco: a análise da experiência em questão. *In*: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (Org.). **Práticas corporais**. v. 3. Florianópolis: Nauembla Ciência e Arte, p.187-207, 2005.

SOARES, Andresa *et al.* **Improvisação e dança**, conteúdos para a dança na educação física. Florianópolis: UFSC, 1998.

SOARES, Andresa; SARAIVA, Maria do Carmo. Fundamentos teórico-metodológicos para a dança na Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 9, n. 13, nov., 1999. STINSON, Susan. Reflexões sobre a dança e os meninos. **Pro-posições**, Campinas, v. 9, n. 2, p.55-61, jun., 1998a.

_____. Vozes de meninos adolescentes. **Pro-posições**, Campinas, v. 9, n. 2, p.62-69, jun., 1998b.

Recibido el: 09.06.2008

Aprobado el: 17.07.2009